

Calidad de la educación : entre la exclusión y la utopía	Título
Bojacá I., Adriana - Autor/a; Díaz L., Alejandra - Autor/a; Osorio O., Rafael - Autor/a; Muñoz C., Juan Carlos - Autor/a;	Autor(es)
Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades (Vol. 1 no. 2 abr-jun 2016)	En:
Quito	Lugar
Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales Humanidades desde América Latina	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Banco Mundial; Análisis del discurso; Calidad de la educación;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20160801054859/osorio_varios.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial CC BY-NC http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Calidad de la educación: entre la exclusión y la utopía

Quality of education: between exclusion and utopia

Adriana Bojacá I., Alejandra Díaz L., Rafael Osorio M. y Juan Carlos Muñoz C¹

Pontificia Universidad Javeriana – Colombia

RESUMEN

La calidad de la educación es un tema al que se asocian factores diversos (sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros), por lo que es frecuente encontrar distintos puntos de vista al respecto, que se plasman en investigaciones, ensayos, informes y discursos especializados. Ello evidencia la gran preocupación y tensión que genera esta discusión.

Dada la gran variedad de elementos influyentes en la calidad educativa, se realizó una búsqueda de aquellos factores asociados a través de algunas herramientas del Análisis del Discurso. Se tomó como base el Discurso del Banco Mundial titulado *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política* (2009). A él se suman tres discursos que dudan de la pertinencia de pensar en la calidad educativa solamente desde la perspectiva de medición. Estos son: “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI” (2006), de la académica Cecilia Braslavsky, “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas” (2004), del profesor Ricardo L. Gómez, y “¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?” (1999), del investigador norteamericano James Popham. Se realiza el análisis desde tres categorías: contexto, expresiones con significados específicos para el contexto y vocabulario empleado. El objetivo de este ejercicio de análisis es identificar los puntos en tensión del concepto calidad de la educación como categoría que se fomenta o critica dependiendo de la cercanía con los discursos oficiales.

El análisis permite concluir que el Banco Mundial utiliza un lenguaje excluyente y cadenas de equivalencia para equiparar la calidad de la educación con el aprendizaje de los estudiantes, mientras que Braslavsky tiene una intención propositiva, amplia y optimista. Por su parte, el discurso de Gómez puede caracterizarse como de resistencia moderada. Finalmente, Popham asume una postura irónica y de resistencia radical, mediante el uso reiterado de tropos del lenguaje.

Palabras clave: *Calidad de la educación, factores determinantes, factores asociados, análisis del discurso (AD), contexto, cadenas de equivalencia.*

ABSTRACT

Education Quality is a topic to which factors of different nature (social, economic, political, cultural, among others) are associated. It is thus frequent to find diverse points of view about education quality in the forms of research reports, papers, articles and academic discourses. This is an evidence on the great concern and tension this discussion creates.

Given the great variety of associated factors to education quality, this paper searches these

¹ Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá. Correos electrónicos: bbojaca@javeriana.edu.co; rosa.diaz@javeriana.edu.co; juan_munoz@javeriana.edu.co; rafael.osorio@javeriana.edu.co.

in four discourses, being the basic one the World Bank discourse entitled *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política* (2009). There are three other discourses that question the pertinence of thinking education quality only in terms of measurement. These are: “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI” (2006), by the scholar Cecilia Braslavsky, “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas” (2004), by professor Ricardo L. Gómez and “¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?” (1999), by Northamerican researcher James Popham. The analysis is held under three categories: context, the expressions with specific meaning for the context, and the vocabulary used. The analysis allows to conclude that the World Bank uses a selective and exclusive terminology, and equivalence series to equate education quality to students’ learning, while Braslavsky has a proactive, ample and optimistic intention. On the other hand, Gomez’ discourse may be characterized by a mild resistance. Finally, Popham assumes an ironic and radical resistance posture by the means of the constant use of figures of speech.

Key Words: Education Quality, determining factors, associated factors, discourse analysis, context, equivalence series.

Introducción

Es evidente que la educación en la modernidad es un sector de vital importancia para el individuo y para la sociedad. Por ende, en estos últimos tiempos (sobre todo, tal vez, en las últimas tres décadas) cada vez es más frecuente oír voces que susurran, declaran o gritan en todos los niveles del ámbito educativo: “¡Necesitamos calidad en la educación!”. Sin embargo, distintos sectores interesados en el problema educativo, o bien construyen sus propios conceptos sobre la así llamada *Calidad De La Educación* o *Calidad Educativa*², o bien aceptan acríticamente alguno de ellos como parte de su imaginario sobre el asunto.

Este artículo busca rastrear, valiéndose de algunas herramientas del Análisis del Discurso, las concepciones que sobre *Calidad De La Educación* y sus factores asociados se presentan en cuatro discursos específicos (ver *Breve descripción de los corpus*). En particular, interesan las expresiones con significados específicos para el contexto y el evento discursivo como texto, haciendo énfasis en el vocabulario empleado. Evidentemente, este análisis no puede desconocer que estos discursos están inscritos en una práctica social y cultural, por lo que deberá tener en cuenta sus respectivos contextos situacionales, institucionales y socioculturales.

Dos fueron los criterios para la selección del corpus: primero, la relativa

² Se utilizarán aquí las versalitas en *italicas* para designar conceptos. Así mismo, se considerarán sinónimos los términos CALIDAD DE LA EDUCACIÓN y CALIDAD EDUCATIVA.

proximidad en su elaboración (no más de una década entre ellos); segundo, la inclusión de voces de distinto espectro (desde la oficial —CA1³ y, en parte, CA2— hasta la oposición, según matices —CA3 y CA4). La selección de estos cuatro artículos también responde a la experticia de sus autores en temas de evaluación educativa y política pública en educación, tanto desde la perspectiva oficial que se alinea con las prácticas de evaluación estandarizada promovida por organismos multilaterales, como la mirada crítica que sospecha de las intenciones estatales de restringir la evaluación a prácticas de medición y estandarización.

Breve descripción de los corpus

El primer discurso elegido es el primer apartado (p. 33-43) del Capítulo 2 del informe del Banco Mundial (2009) cuyo título general es La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. El apartado elegido se ocupa de la calidad de la educación en general y de sus tres factores determinantes, a juicio del organismo internacional. El segundo es un artículo de la reconocida académica argentina Cecilia Braslavsky, publicado en 2006 y que fuera presentado en el marco de la llamada Semana Monográfica que convoca la editorial española Santillana. Aquí se proponen algunos factores para una educación inclusiva de calidad. El tercero es un artículo del profesor de la Universidad de Antioquia Ricardo L. Gómez Y., publicado en la revista Educación y Pedagogía en 2004, que pone en tela de juicio la definición dominante del concepto en cuestión y plantea críticas sobre la relación que se establece entre la calidad educativa y el rendimiento escolar. Finalmente, el último discurso es un texto del investigador norteamericano en asuntos de evaluación educativa W. James Popham, publicado en la revista Educational Leadership en 1999. Allí, el autor arremete contra las pruebas estandarizadas como elemento de medición de la calidad educativa.

Estructura del artículo

El primer apartado presenta las bases conceptuales mínimas utilizadas para el análisis. El segundo aborda tanto las estructuras internas de los cuatro discursos como las expresiones con significados específicos para los contextos, fijando su atención, puntualmente, en los cuatro títulos correspondientes. El tercer apartado contrasta el vocabulario que, a jui-

3 Para facilitar la referencia a los corpus analizados, se utilizará la sigla CA [CORPUS ANALIZADO], acompañada del respectivo número, para aludir a los cuatro corpus objeto de análisis. (ver REFERENCIAS-CORPUS ANALIZADO).

cio de los autores de estas líneas, resulta significativo para el análisis. El cuarto presenta las conclusiones relevantes del ejercicio realizado.

A manera de marco conceptual

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación analítica, propia del enfoque cualitativo, que se interesa por estudiar el discurso más allá de sus componentes lingüísticos, pues se enfoca en los elementos políticos y éticos implícitos en los discursos.

Teun Van Dijk, principal teórico de este tipo de análisis, se interesó en el Análisis del Discurso (AD) al intentar caracterizar el texto literario desde la gramática generativa transformacional de Chomsky, pero entendió que este enfoque estructuralista era insuficiente, por lo que propuso una gramática generativa del texto para definir sus reglas generales. Al profundizar en los conceptos de psicología empleados en su propuesta de gramática del texto, avanzó con el estudio de la pragmática del discurso e identificó que “[...] el objeto de la psicología cognitiva del entendimiento no debería ya comprender oraciones individuales, sino textos completos” (Meersohn, p.3). Van Dijk identifica así la riqueza de los actos de habla para el ACD porque entiende que estos abordan el contexto, mientras que la sintaxis se restringe a la forma y la semántica al significado. En las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, Van Dijk se interesa por los discursos producidos por los medios de comunicación alineados con el poder para observar que estos reproducían y legitimaban estructuras ideológicas excluyentes, con lo que su enfoque del ACD adquiere un enfoque de denuncia o desenmascaramiento del poder (Meersohn, p. 3).

El ACD aporta a este trabajo la posibilidad de revisar las estructuras del discurso en relación con las estructuras sociales presentes en los planteamientos sobre política pública de calidad educativa. Esto permite, siguiendo a Van Dijk, reconocer “[...] las propiedades o relaciones sociales de clase, género o etnicidad, por ejemplo, [...] asociadas sistemáticamente con unidades estructurales, niveles, o estrategias de habla y de texto incorporadas en sus contextos sociales, políticos y culturales.” (1996, p. 15). Por otra parte, los discursos de política pública sobre evaluación también son entendidos en este estudio como prácticas sociales, pues implican un modo de acción enmarcado social e históricamente (Fairclough, 1995; citado en Sánchez, 2004, p. 24).

El ACD se aborda en este estudio bajo la propuesta metodológica de Fairclough (1995; citado en Sánchez, 2004, pp. 50-58), quien propone un marco tridimensional para analizar los eventos discursivos. Las di-

menciones descritas fundamentan el referente teórico para la codificación y análisis de los documentos de política pública que constituyen el corpus de este artículo. Las dimensiones son:

- **evento discursivo como texto:** dimensión que explicita la relación del texto con la práctica social por medio del discurso, es decir, pone en evidencia la estructura general del texto, la toma de turnos en la conversación, las relaciones entre oraciones, el modo y el vocabulario que emplean;

- **evento discursivo como práctica discursiva:** en esta dimensión se estudian los elementos sociocognitivos del discurso, principalmente la “distribución”, concepto que Fairclough emplea para mostrar cómo los textos que pertenecen a los campos de la política, el derecho, las ciencias o la comunicación se pueden transformar en otro tipo de textos. En este movimiento entre diferentes textos encontramos la interdiscursividad (en la que se combinan diferentes géneros textuales) y la intertextualidad (en la que cada texto tiene trazos o partes de otros textos);

- **evento discursivo como práctica social y cultural:** en esta dimensión se analizan los diferentes niveles de organización social en los que se da el evento discursivo: la situación inmediata que involucra a los participantes en un contexto particular (contexto de situación); la institución u organización en su sentido amplio (contexto institucional); y el nivel de la sociedad (contexto socio-cultural ampliado).

Además, un concepto importante para este ejercicio analítico es el de cadenas de equivalencia, presentado en Pini (2010, p. 109) en estos términos: “[...] elementos que son construidos como co-miembros de una categoría única [...]”.

Selección de categorías de análisis

Como se anunció en la introducción, el objetivo del estudio es revisar las concepciones sobre calidad de la educación y sus factores asociados presentes en el corpus seleccionado. Para alcanzar este objetivo se acude a las tres categorías propuestas por Fairclough y una cuarta que propone Pini, ya que la calidad y la evaluación en el plano educativo requiere múltiples abordajes en atención a la complejidad de las concepciones y los factores asociados. Estos autores aportan luces sobre el proceso metodológico que permite entender los discursos desde un análisis crítico para desentrañar los sentidos explícitos e implícitos, las ideas de superfi-

cie y, sobre todo, las concepciones poco evidentes o veladas.

La propuesta de análisis de estos autores se sustenta en la posibilidad de revisar sistemáticamente las dimensiones textuales, contextuales e intertextuales en cada discurso, y en la relación de los discursos entre sí. El Cuadro 1 presenta las dimensiones que agrupan las categorías de análisis, las categorías mismas, y los elementos que se rastrearon en los cuatro discursos seleccionados.

Dimensión	Categorías	Elementos
Texto	Vocabulario	<ul style="list-style-type: none">• Cuento de palabras para identificar regularidades, énfasis o excepcionalidades.• Categorías gramaticales: nombres, verbos y modos verbales, adjetivos, adverbios, pronombres y artículos definidos o indefinidos.• Sentido de los términos: cláusulas, frases nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales.
	Cadenas de equivalencia	<ul style="list-style-type: none">• Revisión de palabras para confirmar equivalencias y el sentido de las mismas.
	Estructura de párrafos	<ul style="list-style-type: none">• Título• Subtítulos
Contexto	Contexto Situacional	<ul style="list-style-type: none">• Contexto académico, técnico, gubernamental.• Año y lugar de la publicación
	Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none">• Origen del texto: oficial – no oficial
	Contexto Socio – cultural	<ul style="list-style-type: none">• Fines de la educación• Fines económicos y políticos
Intertexto	Alineación o distancia con el discurso dominante	<ul style="list-style-type: none">• Miradas hegemónicas y contra hegemónicas• Tensión entre las miradas economicista y formativa de la evaluación.

133

Cuadro 1. Dimensiones, categorías y elementos de análisis

Los contextos discursivos

Los cuatro discursos analizados se inscriben en el contexto sociocultural de la política educativa, puesto que el asunto de la calidad de la educación pertenece a él y sus respectivos autores están inscritos en esta discusión, ya sea desde la voz oficial intersectorial [CA1] como desde las voces

privadas del mundo editorial [CA2] o de la academia [CA3 y CA4].

De otra parte, tanto el discurso CA1 como el CA2 se inscriben claramente en el marco institucional de la educación y su relación con el sector económico, mientras los discursos CA3 y CA4 están circunscritos exclusivamente al ámbito educativo. Esto se corroborará al momento de analizar el vocabulario empleado en cada uno de ellos. En lo que atañe al contexto situacional, se identifica que el CA1 es de carácter técnico-académico, mientras que los CA2, 3 y 4 son de orden estrictamente académico. Esto se corrobora por la entidad que publica el primer documento y por las publicaciones en las que aparecen los tres restantes.

Expresiones con significado específico⁴

Estructura interna de los corpus seleccionados

Antes de comenzar, valga orientar a los lectores sobre la manera como se ha decidido hacer la marcación de los aspectos textuales que interesan tanto en este apartado como en el siguiente (“Vocabulario relacionado con *CALIDAD EDUCATIVA*”). Se ha procedido a seleccionar el texto de interés, encerrándolo en corchetes rectos, [], acompañado cada uno por un número en subíndice, []_x. Esto permite la referencia analítica al aspecto del corpus que se desea analizar. La numeración es consecutiva. Dicho lo anterior, vayamos al análisis. La estructura interna del CA1 (Banco Mundial) evidencia, de una parte, la sistematicidad en la presentación de los factores determinantes en la calidad de la educación, presentándolos en cantidades de texto relativamente equivalentes. Ahora bien, en el plano de la estructura del corpus es claro que la importancia de la calidad de la educación se da por descontada, dado que es el subtítulo al que menos texto se le dedica (tres párrafos). Así mismo, el marco conceptual se sintetiza en una gráfica, un cuadro y dos párrafos. Por ende, es evidente la intención de los autores de centrar su atención en los así llamados factores determinantes.

También llama la atención que los dos primeros factores se desglosen (niveles de Subtítulo 3), mientras que el tercero (*Factores institucionales*) no siga esta estructura. Esto puede indicar la intención de hacer un énfasis mayor en los factores de los estudiantes y de la escuela, mientras que se “engloban” los factores institucionales en un solo cuerpo de texto. Es importante anotar que en este apartado es cuando en el CA1 se hace alusión a las pruebas centralizadas y estandarizadas, que será el principal objeto de discusión tanto en el CA3 como en el CA4.

⁴El Anexo 1 reproduce las estructuras internas de los cuatro corpus analizados.

Valga decir que la estructura del corpus se sigue en términos generales en lo que resta del capítulo (aquel apartado que se ocupa del caso colombiano), pero en este caso sí se presentan niveles de desglose en el apartado de *Factores institucionales*. Esto quiere decir que el documento hace énfasis en este aspecto para el caso colombiano, con lo cual cabría esperar que la propuesta de política anunciada en el título general del documento se enfoque en estos asuntos.

A su turno, el CA2 (Braslavsky) refleja, en su estructura interna, la intención de darle importancia a la pertinencia personal y social (2 páginas, de un total de 18, contando 2 páginas de referencias bibliográficas), así como a la importancia del currículo en todos sus niveles (2 páginas), factores que se encuentran (o deberían encontrarse estrechamente relacionados en cualquier discurso educativo responsable.

En este mismo orden de ideas, la revisión de la estructura interna del CA4 (Popham) arroja una clara intención por concentrarse en lo que allí se denomina *Causalidades confundidas* (3 páginas, de un total de 11), donde el autor afirma que este es su argumento más sólido para desvirtuar el uso de pruebas estandarizadas al momento de evaluar la calidad educativa (puesto que al momento de responder una prueba de esta naturaleza entran en juego, a juicio de Popham, no solo los aprendizajes adquiridos en la escuela, sino también la capacidad intelectual innata del estudiante y los aprendizajes extraescolares) (CA3, p. 7).

135

Finalmente, la estructura interna del CA3 (Gómez) parece evidenciar la preocupación del autor por concentrarse en el enfoque actual y las limitaciones del concepto *CALIDAD EDUCATIVA*, pues a él le dedica 3 páginas (de un total de 17, contando 5 de referencias bibliográficas y bibliografía), así como a la relación entre rendimiento escolar y calidad educativa, a la cual le dedica 2 páginas.

Hasta aquí, se puede afirmar que CA1 tiene la intención de concentrarse en los factores determinantes; CA2 quiere abrir la puerta a la pertinencia; CA3 quiere criticar el enfoque actual de la *CALIDAD EDUCATIVA*; y CA4 desea atacar las pruebas estandarizadas por confundir la causa de dicha calidad educativa.

Títulos y subtítulos

Considérese este apartado del CA1 (p. 33):

Título (general del capítulo): [Factores determinantes]¹ de los [resultados de aprendizaje]²: [un]³ marco conceptual y [una]³ revisión de la bibliografía.

*Nivel Subtítulo 1: La importancia de la [calidad de la educación]*²

*Cuerpo central Subtítulo 1: El [logro educativo de los estudiantes (...)]*²

En primer lugar, es notorio el uso de terminología excluyente ([]¹). El adjetivo *determinantes* excluye otros factores que puedan intervenir en el fenómeno analizado. Este adjetivo aparece nuevamente en el subtítulo 3 del corpus: “Evidencia internacional de los factores *determinantes* de los resultados de aprendizaje” (p. 36) (El resaltado es nuestro).

Además, la expresión evidencia internacional contribuye a reforzar la intención general del corpus analizado: presentar unos factores como determinantes y por ende excluir otros intervinientes en el problema objeto de estudio.

Adicionalmente, llama la atención ([]²) el uso de cadenas de equivalencia, esto es, términos que en el discurso se asumen como sinónimos o, cuando menos, equivalentes. Si se atiende a la estructura discursiva de tan solo la primera página del CA1, puede constatarse que se establece una cadena de equivalencia entre los términos: resultados de aprendizaje=calidad de la educación=logro educativo de los estudiantes. Este uso de cadenas de equivalencia contribuye a la reducción del problema a un solo aspecto del mismo (i.e., la calidad de la educación se reduce a los aprendizajes o a los logros educativos de los estudiantes —y, además, está implícito que aprendizajes y logros educativos son términos sinónimos o equiparables).

El tercer aspecto relevante ([]³) es el uso de artículos indeterminados (un, una) al momento de presentar lo que es en realidad el cuerpo del corpus: la revisión conceptual y bibliográfica para abordar los antes llamados factores determinantes. Es decir: mientras los factores son determinantes, la mirada para saber que lo son no es excluyente, sino que apenas es una, de entre otras existentes, se infiere.

Ahora, obsérvese el título del CA2 (p. 84):

Título: [Diez factores]⁴ de [una]⁵ educación de calidad [para todos]⁶ en el siglo XXI.

Resulta llamativo aquí que la autora deje abierta la puerta desde un primer momento ([]⁴) a los factores asociados a la calidad de la educación. Pese al uso del cuantificador diez, nunca se refleja en esta parte del CA2 una intención excluyente o de delimitación de los factores asociados con la calidad educativa: son diez los que se plantean, pero implícito está que

pueden ser más.

Esta orientación ideológica del discurso analizado se corrobora en []5 y []6, primero mediante el uso del artículo indeterminado una para aludir al concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, con lo que se acepta que bien pueden existir otras concepciones del término en cuestión, y luego, de manera más evidente, el uso de la frase preposicional para todos, de clara orientación incluyente.

Tómense en consideración ahora algunos apartes del CA3 (Gómez, pp. 73; 76; 79; 83, respectivamente):

Título: [Calidad educativa]7: [más que resultados]8 en pruebas estandarizadas

Nivel Subtítulo 1: [Calidad educativa]7: el enfoque actual y [sus limitaciones]8

Nivel Subtítulo 1: A propósito del rendimiento escolar y de [la calidad educativa]7

Nivel Subtítulo 1: [Factores que determinan el rendimiento escolar]9

El primer rasgo discursivo ([]7) que salta a la vista es la alusión a la calidad educativa en abstracto, lo cual se evidencia en dos oportunidades, cuando se presenta el término sin artículo (determinado o indeterminado). Sin embargo, en la p. 79 sí aparece precedido por el artículo determinado *la*. Pareciera surgir, en este subtítulo aludido, la intención crítica del autor en torno a la asociación de la calidad educativa con el rendimiento escolar. Este enfoque polémico se corrobora en []8. Allí se anuncia la discusión en torno a la concepción actual de *CALIDAD EDUCATIVA*, pues se parte de la idea de que es una concepción estrecha.

En un sentido algo curioso aparece el subtítulo de la p. 83 ([]9, ya que aquí el autor pareciera utilizar una terminología excluyente, prácticamente de la misma naturaleza que la comentada para el CA1, pero con una carga ideológica muy distinta, tal como se verá en el apartado siguiente). Los usos del verbo *determinan*, así como la ausencia de artículo que anteceda al nombre *factores*, implica una orientación ideológica constreñida hacia una visión particular del problema de la calidad educativa, en este caso asociada al rendimiento escolar de niños y jóvenes. Con esto, pareciera que la crítica o la intención de entrar a polemizar el discurso dominante en torno de la calidad de la educación y sus factores asociados, ejemplificado aquí mediante el CA1, cayera en la trampa de la exclusión que quiere controvertir.

Para finalizar este apartado, obsérvense los apartes seleccionados del CA4 (Popham, pp. 2; 3; 4; 7, respectivamente).

Título: ¿Por qué las pruebas estandarizadas [no miden]¹⁰ [la calidad educativa]¹¹?

Nivel Subtítulo 1: La diferenciación precisa como [deidad]¹⁰

Nivel Subtítulo 1: [Midiendo la temperatura con una cuchara]¹⁰

Nivel Subtítulo 1: [Causalidades confundidas]¹⁰

Es significativo, en primer lugar, que Popham, con Gómez (CA3), se enfoque en la discusión de la relación entre *CALIDAD EDUCATIVA* y pruebas estandarizadas, mientras que —por lo menos no explícitamente— ni el Banco Mundial (CA1) ni Braslavsky (CA2) les otorgan un protagonismo tal como para que aparezcan en el título o en los subtítulos de sus respectivos documentos. De otra parte, en []¹¹ se ratifica la tendencia que se ha verificado en este análisis, con la excepción del CA2, de concebir *CALIDAD EDUCATIVA* como un concepto unitario, monolítico, lo cual se explicita mediante el uso del artículo determinado la que antecede al término en cuestión.

Ahora bien, en los fragmentos marcados con []¹⁰ aparece una fuerte carga radical de contrapeso al discurso dominante sobre *CALIDAD EDUCATIVA*. Popham titula su documento con una oración interrogativa, que además incluye una cláusula negativa (*no miden*). Esto sugiere, de una parte, el carácter argumentativo del documento (responder a la pregunta del título) y, de la otra, la radicalidad al negar la relación entre los dos términos de la proposición (*pruebas estandarizadas y calidad educativa*). Sin embargo, Popham parece caer en la misma trampa del discurso dominante al utilizar el verbo *miden* en dos oportunidades, con lo que se acepta que la calidad educativa se puede medir.

Las otras tres expresiones marcadas con []¹⁰ añaden a esta postura radical un tono irónico e incluso burlesco. Así, el uso del nombre *deidad* ironiza el carácter excluyente del discurso dominante sobre *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, cuando menos en su aspecto evaluativo estandarizado, lo cual se refuerza con el uso de un subtítulo que enfatiza el absurdo de la relación ‘calidad educativa–pruebas estandarizadas’. La carga ideológica comentada se ratifica al revisar el último subtítulo, que recalca la confusión al momento de equiparar *CALIDAD EDUCATIVA* con resultados en pruebas estandarizadas.

Conclusiones parciales

Se encuentra, en primera medida, que el CA1 recurre a terminología excluyente y a cadenas de equivalencia, mientras que en CA2 se evidencia una intención incluyente y propositiva. A su turno, en CA3 hay cierta ambivalencia en el uso de expresiones específicas, pero, con todo, se evidencia una intención crítica moderada, mientras que en CA4 hay una fuerte carga crítica radical. Lo llamativo es que, con excepción de CA2, los discursos analizados asumen una visión unitaria, monolítica del concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*.

El evento discursivo como texto: vocabulario

El análisis del CA1 (pp. 33-34) se concentra en el vocabulario encontrado en el cuerpo de texto consignado en el primer apartado (subtítulo 1) (ver Anexo 1-CA1 (Banco Mundial). Así pues, es evidente la intención de relacionar el concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* con aspectos económicos, tanto sociales como individuales. La revisión cuantitativa arroja que, en los tres párrafos que constituyen este apartado, el término *crecimiento económico* (o sus cadenas de equivalencia) aparece 13 veces, mientras que *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* aparece 12 veces. Lo importante de esta cuantificación es que las apariciones de uno y otro término siempre están relacionadas entre sí. (Ver Anexo 2).

139

En una cantidad tan limitada de texto (367 palabras), la insistencia en un vocabulario económico asociado al concepto en cuestión implica el restringir el análisis de la calidad educativa exclusivamente a este sector. (Ver Anexo 2). Ello se explica por la entidad que publica el documento, pero también es cierto que sirve como un mecanismo discursivo para delimitar el problema educativo al terreno económico únicamente. De nuevo, se encuentran evidencias de un discurso excluyente.

En cuanto a los modos verbales utilizados en este apartado del CA1, se encuentra que privilegia el modo verbal en presente simple (11 veces en oraciones principales –ver Anexo 2–), mientras que solamente una vez se matiza la afirmación mediante el auxiliar *pueden* que acompaña al verbo principal *ser* (p. 33). Esto ratifica la intención de destacar que los hallazgos bibliográficos no sugieren, ni parecen indicar, sino que son evidencia suficiente y necesaria de que la calidad de la educación está determinada por tres y solo tres factores.

Es interesante observar que, al revisar los factores determinantes de los resultados del aprendizaje, es frecuente el uso de tiempos compuestos en presente perfecto (p.e., *ha destacado, han resultado, han demostrado, han re-*

velado (p. 36); *se han centrado, ha señalado, ha examinado* (p. 37); *ha encontrado, ha sido inconsecuente* (p. 38); *han traído, han destacado, han confirmado* (p. 39)). Parecería ser que los así llamados factores determinantes no son tan determinantes en el tiempo, sino que son intervinientes.

Resulta llamativo el uso frecuente de verbos con carga semántica “científica”: *encuentran, dan pruebas fehacientes* (p. 33); *descubren, encuentran* (p. 34); *identifican, han demostrado, encuentra(n)* (3 apariciones), *muestra, demuestra* (p. 36); *indica, encuentra(n)* (2 apariciones) (p. 37); *muestra, señala, ha encontrado, encuentran, observan* (p. 38); *indican, constituyen, descubre, han demostrado, han confirmado* (p. 39); *encuentra(n)* (2 apariciones), *demuestra y confirma* (p. 40); *encontraron, encuentra* (2 apariciones), *ha demostrado, demuestra* (p. 41). Esto indica la necesidad de cargar el discurso con una pretensión de verdad que debe resultar inobjetable para los lectores y que ratifica el carácter excluyente del análisis presentado en el corpus.

Es escasa la matización verbal, pues en el corpus analizado solo aparece siete veces: *parecen ser* (p. 33); *puede suponerse* (p. 36); *pueden depender, pueden ser* (p. 40); *puede requerir, pueden tener, probablemente funcionan* (p. 41). En este sentido, llama la atención que dicha matización verbal aparezca recurrentemente en el apartado *Factores institucionales*, lo cual podría relacionarse con lo anotado arriba (Ver apartado Estructura y relaciones internas).

A su turno, el análisis de un apartado del CA2 (Braslavsky, pp. 87-89), que tiene 1,067 palabras, se caracteriza por su amplitud. El concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* se relativiza en forma constante y mediante distintos mecanismos discursivos (cláusulas verbales, nombres en singular y en plural y adjetivaciones “optimistas”). Algunos ejemplos de esto son: *no es homogéneo; heterogeneidad; razones objetivas y subjetivas; diferentes grupos y personas; es a la vez muy simple y muy sofisticado* (p. 87); *todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno* (p. 88).

Se destaca el uso de términos asociados con la emotividad (p.e., felicidad, o el adjetivo correspondiente, *feliz, felices*, aparece 14 veces; a su turno, el nombre *bienestar* cuenta con 3 apariciones). Esto ratifica la evidente carga inclusiva de la autora de aspectos emocionales al concepto que ocupa estos párrafos.

La segunda estrategia discursiva desplegada por Braslavsky en el apartado analizado es la que podría calificarse como contrastiva. La autora no desconoce una definición dominante de *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*. Ello se evidencia, de una parte, mediante el uso de vocabulario muy cercano al analizado para el CA1, en el que dominan la escena las

frases nominales y las frases adjetivales: *racionalidad técnica de la educación; pertinente, eficaz y eficiente; eficacia; indicadores de rendimiento en los logros de aprendizaje; primeros grandes operativos de evaluación comparada de aprendizaje* (p. 88).

La estrategia contrastiva se comprende cabalmente al comparar este vocabulario restringido a una sola esfera de comprensión del concepto CALIDAD DE LA EDUCACIÓN con otro más amplio. Esa amplitud se corrobora con el uso de frases nominales (*objetivos deseados; proyección y trascendencia*, p. 88); *interpretación humana; subjetividad de las personas que aprenden*, p. 89), *frases verbales (vinculándose con los demás a través de la solidaridad*, p. 88), *frases adjetivales (pertinente para las personas*, p. 89) e incluso frases adverbiales (*tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo*, p. 89).

Ahora bien, en lo que atañe al CA3, se ha elegido un apartado significativo en el horizonte de este estudio (Gómez, pp. 76-79). Así como en CA2, aquí se parte del concepto dominante (economicista) de CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, pero con una clara intención ideológica de resistencia moderada.

En el caso de CA3, esta resistencia moderada se evidencia discursivamente, en primer lugar, mediante el uso de la primera persona singular (*a mi juicio*, p. 77), para luego desplegarse en el uso de frases verbales negativas (*es notoriamente incompleto; no tiene en cuenta el progreso obtenido; ha hecho que la evaluación formativa en el aula se relegue a un segundo plano*, p. 78); frases nominales de carga semántica negativa (*lo cual dificulta*, p. 77; *dejen de lado*, p. 79); oraciones con carga semántica negativa (*esta aproximación [...] es equivocada*, p. 77; *las conclusiones que se hacen sobre la calidad de todo un sistema son incompletas*, p. 78; *La evaluación estandarizada fomenta la inequidad educativa; resulta de cierto modo ridícula la comparación*, p. 79).

Para concluir, se considera aquí un apartado del CA4 (Popham, pp. 4-6). El autor emplea la metáfora como un recurso para remarcar con ironía el asunto central de su tesis. Usa el instrumento para medir longitud denominado vara para llamar la atención sobre la inconveniencia de valorar las pruebas estandarizadas para medir calidad educativa: “porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada” (p.2). Enfatizar el valor que tiene una herramienta para un uso equivocado es la entrada a la argumentación sobre los factores que hacen inadecuada esta prueba. Esto se ratifica más adelante (p. 4), cuando Popham afirma que “Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad

educativa es como medir la temperatura con una cuchara.” (p.4)

Es interesante el valor didáctico del texto cuando el autor emplea expresiones cotidianas para acercar la comprensión del lector que no está familiarizado con temas de evaluación: “En vista de la sustancial diversidad curricular del país, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones *“talla única”* (p.5).

Conclusiones

El discurso del Banco Mundial utiliza expresiones excluyentes al referirse a tres factores determinantes (de los estudiantes, de la escuela e institucionales) para la calidad educativa, y cadenas de equivalencia para identificar aprendizaje de los estudiantes con *CALIDAD EDUCATIVA*. Pese a que en el corpus analizado no se nombran las pruebas estandarizadas, el informe sí se apoya en otros de sus apartados tanto en los resultados internacionales (PISA) como nacionales (SABER). Por su parte, Popham se concentra exclusivamente en la crítica de la cadena de equivalencia pruebas estandarizadas=eficacia docente=aprendizaje de los estudiantes. En el mismo sentido, la actitud discursiva de Gómez también es de crítica frente a la ecuación resultados en pruebas estandarizadas=rendimiento=calidad educativa, y advierte que cuando los resultados son malos se asume una explicación reduccionista (descargando toda la responsabilidad en los docentes y en las escuelas), pues no se contemplan otros factores asociados de carácter socioeconómico.

Finalmente, Braslavsky asocia *CALIDAD EDUCATIVA* con la pertinencia individual y social de los aprendizajes en condiciones de felicidad. Esta primera postura puede calificarse como ideal (amplia y optimista). Es evidente la intención del Banco Mundial de asociar el concepto *CALIDAD EDUCATIVA* con el ámbito económico tanto individual como social.

Por su parte, Popham utiliza reiteradamente la ironía como recurso discursivo crítico y lo hace apelando a figuras o tropos del lenguaje (metáforas y símiles), así como a expresiones coloquiales o populares para desenmascarar lo que hay detrás del uso de las pruebas estandarizadas para medir la calidad educativa: intereses corporativos e intenciones uniformadoras de la población.

En el discurso crítico de Gómez se observa el uso reiterado de términos con connotaciones negativas (10 en total): 5 adjetivos, 2 nombres, 2 verbos y 1 adverbio. Sin embargo, al proponer cómo evaluar la calidad educativa utiliza un verbo proveniente del discurso econométrico (medir). Braslavsky parte de expresiones con connotación negativa (las profecías desigualitaria, guerrera y apocalíptica), pero lo hace con el ánimo de

preparar el tono propositivo de su discurso: los diez factores que a su juicio están asociados con la calidad de la educación. Sin embargo, al contrastar esta propuesta de Braslavsky con el planteamiento del Banco Mundial, puede establecerse que 8 de los 10 factores propuestos por la investigadora argentina encajan en los así llamados factores determinantes de la calidad de la educación que establece el organismo económico internacional.

Los cuatro textos tienen un elemento en común: la tensión que se crea en el intertexto a favor y en contra de la mirada técnica – economicista que reduce el tema de evaluación y calidad educativa al asunto de medición. Como es de esperar, el Banco Mundial propone categorías que denomina “determinantes” (estudiante, escuela, institución) y que apoya en un sinnúmero de referencias para establecer un concepto inamovible sobre CALIDAD EDUCATIVA. En la contraparte, los otros tres textos dudan de la pertinencia de pensar la calidad educativa solamente desde la perspectiva de medición, y se podría decir que establecen una forma de resistencia en esta relación de tensión.

Es importante resaltar que el discurso del Banco Mundial no es consecuente con la realidad social y cultural de Latinoamérica pues ignora que hay factores asociados a la calidad educativa que no dependen del estudiante, la escuela y la institución, es decir, ignora factores esenciales como la eficiencia del sistema educativo, las condiciones de infraestructura y conectividad de las escuelas, la formación de docentes y la revisión de los referentes curriculares y evaluativos (entre otros). Resulta curioso que estos factores sean ignorados por el organismo multilateral que financia (con deuda) y fiscaliza la inversión de recursos que hacen los estados, pero deja el peso de la calidad educativa en los hombros de docentes y estudiantes.

Si un documento oficial de un organismo como el Banco Mundial carga a docentes y estudiantes con la responsabilidad de la CALIDAD EDUCATIVA se puede leer un discurso que refuerza la exclusión social en la medida que los bajos desempeños en pruebas estandarizadas se concentran en instituciones educativas de zonas marginales y rurales; de esta manera, la llamada CALIDAD EDUCATIVA depende de docentes y estudiantes desatendidos por el establecimiento sin que el Estado genere alternativas reales para superar este círculo vicioso de exclusión – bajos resultados – señalamiento.

Los diferentes discursos presentan tres categorías relacionadas al contexto situacional, institucional y sociocultural. Por un lado, el Banco Mundial en su primera categoría sobre el contexto situacional indica que éste es un documento técnico-académico, orientado al diseño de políticas en

el sector educativo. Sin embargo, resulta significativo que en su página legal salve su nombre como entidad y atribuya la responsabilidad de las afirmaciones y de las cifras contenidas en el informe a las personas naturales que lo redactaron. Mientras que el artículo de Gómez tiene como fin hacer una reflexión sobre la construcción de una educación de calidad, haciendo uso de los recursos y oportunidades que ofrece la escuela, para Braslavsky esta categoría se refiere a un documento marco para el debate de la semana monográfica convocada por la editorial Santillana. Entonces, puede afirmarse que el contexto institucional de los cuatro documentos se establece entre el vaivén de la política educativa y la política económica para el sector educativo, con lo que las voces de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje se ven opacadas por las voces de los “expertos en educación”, que suelen ser todo menos educadores. Pensar la calidad educativa sin escuchar las voces de sus principales actores, refuerza la idea de exclusión y señalamiento pues, aunque estudiante y docente resuelven cada día en las aulas lo que no funciona bien en el sistema educativo, son los expertos quienes deciden cómo debería funcionar el aula; y paradójicamente son los expertos quienes dicen que la baja *CALIDAD EDUCATIVA* depende más del educador y del estudiante que del Estado, con lo que se confirma que el cambio y mejoramiento en la educación siguen siendo un lugar utópico.

144

Fecha de recepción: junio de 2016
Fecha de modificación y aprobación: julio 2016

Referencias

Corpus Analizado

CA1 BANCO MUNDIAL (2009). “Factores determinantes de los resultados del aprendizaje: un marco conceptual y una revisión de la bibliografía”. En: La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Banco Mundial, Bogotá, pp. 33-43. Recuperado de: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/BANCO-MUNDIAL-COLOMBIA-La-calidad-de-la-educ-en-COL.pdf> el 18 de diciembre de 2015.

CA2 BRASLAVSKY, C. (2006). “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 2e, pp. 84-101.

CA3 GÓMEZ Y., R. (2004). “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas”. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, pp. 75-89.

CA4 POPHAM, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? PREAL, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Educación. Original publicado en: Educational Leadership , 56 (6). Recuperado de: www.oei.es/.../pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf el 18 de diciembre de 2015.

Otras Referencias

BERNAL, G. (2016). “Ejercicio de apoyo 2”. Documento de trabajo. Recuperado de: http://uvirtual.javeriana.edu.co/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=_2_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_9353_1%26url%3D el 10 de abril de 2016.

FUNDACIÓN SANTILLANA (¿2006?). “Semana de la educación”. Recuperado de: <http://www.fundacionsantillana.com/programas-educativos/detalle/246/semana-de-la-educacion> el 13 de abril de 2016.

MEERSOHN, S. (2005). “Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso”. Revista Cinta de Moebio, diciembre, núm. 024. Universidad de Chile.

PINI, M. (2010). “Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea”. RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 3, núm. 1, enero, pp. 105-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3110514.pdf> el 16 de marzo de 2016.

SÁNCHEZ, W. (2014). Análisis Crítico del Discurso. Una Aproximación (sic). Módulo de la Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

VAN DIJK, T. (1996). “Análisis del discurso ideológico”. Versión (6). Universidad Autónoma de México, pp. 15-43.

ANEXO 1. Estructuras internas de los documentos

CA1 (Banco Mundial)

TÍTULO: Factores determinantes de los resultados de aprendizaje: un marco conceptual y una revisión de la bibliografía

NIVEL1: La importancia de la calidad de la educación (p. 33)

NIVEL1: Marco conceptual (p. 34)

NIVEL1: Evidencia internacional de los factores determinantes de los resultados del aprendizaje (p. 36)

Nivel 2: Factores de los estudiantes (p. 36)

Nivel 3: Antecedentes familiares (p. 36)

Nivel 3: Características de los estudiantes (p. 37)

Nivel 3: Políticas a nivel de estudiantes y familia (p. 37)

Nivel 2: Factores de la escuela (p. 37)

Nivel 3: Características de los profesores (p. 38)

Nivel 3: Recursos de la escuela (p. 38)

Nivel 3: Otros factores de la escuela (p. 39)

Nivel 2: Factores institucionales (p. 39)

CA2 (Braslavsky)

TÍTULO: Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI (p. 84)

NIVEL 1: Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI (p. 86)

Nivel 2: 1.1 El foco en la pertinencia personal y social (p. 87)

Nivel 2: 1.2 La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados (p. 89)

Nivel 2: 1.3 La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores (p. 90)

Nivel 2: 1.4 La capacidad de conducción de los directores e inspectores (p. 91)

Nivel 2: 1.5 El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos (p. 91)

Nivel 2: 1.6 Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos (p. 92)

Nivel 2: 1.7 El currículo en todos sus niveles (p. 93)

Nivel 2: 1.8 La cantidad, calidad y disponibilidad de los materiales educativos (p. 95)

Nivel 2: 1.9 La pluralidad y calidad de las didácticas (p. 96)

Nivel 2: 1.10 Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales (p. 96)

NIVEL 1: 2. Tendencias claves del proceso de construcción de una educación de calidad para todos (p. 97)

Nivel 2: 2.1 Las herencias peligrosas (p. 97)

Nivel 2: 2.2 Los indicios alentadores (p. 99)

NIVEL 1: Referencias bibliográficas (p. 99)

CA3 (Gómez)

TÍTULO: Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas

NIVEL 1: Introducción (p. 75)

NIVEL 1: Calidad educativa: el enfoque actual y sus limitaciones (p. 76)

NIVEL 1: A propósito del rendimiento escolar y de la calidad educativa (p. 79)

NIVEL 1: Acerca del papel de la educación (p. 81)

NIVEL 1: Factores que determinan el rendimiento escolar (p. 83)

NIVEL 1: Conclusión (p. 84)

NIVEL 1: Referencias bibliográficas (p. 85)

NIVEL 1: Bibliografía (p. 88)

CA4 (Popham)

TÍTULO: ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?
(p. 2)

NIVEL 1: ¿Qué tiene que ver el nombre? (p. 2)

NIVEL 1: La misión evaluadora de las pruebas estandarizadas (p. 2)

NIVEL 1: La diferenciación precisa como deidad (p. 3)

NIVEL 1: Midiendo la temperatura con una cuchara (p. 4)

NIVEL 1: Desajustes entre la enseñanza y la medición (p. 4)

NIVEL 1: Una tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas (p. 6)

NIVEL 1: Causalidades confundidas (p. 7)

NIVEL 1: ¿Qué debe hacer un educador? (p. 10)

NIVEL 1: Objetivos correctos, herramientas incorrectas (p. 11)

NIVEL 1: Referencias (p. 11)

Anexo 2. Evidencia Análisis Discurso CA2 (Banco Mundial)

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Profesora Gloria Bernal

16/IV/16

LÍNEA	CORPUS	VOCABULARIO (cantidad de apariciones)			
		CALIDAD EDUCATIVA	ECONOMÍA	SUSTENTACIÓN	MODO VERB. INDICAT. PRESENTE
1	El logro educativo de los estudiantes importa tanto para el crecimiento económico y el bienestar social nacionales	1	2		
2	como para el bienestar económico y social individual . En este sentido, Psacharopoulos y Patrinos (2004) encuentran		1		1
3	que los beneficios individuales de la educación son mayores en los países de bajos ingresos que en los de ingresos altos.	1	1		1
4	En Colombia, Vélez y Psacharopoulos (1998) dan pruebas fehacientes de que la educación es un importante factor de	1		1	1
5	los ingresos en Bogotá. En efecto, los beneficios de la educación en Colombia parecen ser altos y estar aumentando:	1	1		
6	en 1997, un año de escolaridad adicional produjo un aumento del 12,4% en los ingresos individuales , en tanto que en el	1	1		
7	2003 se produjo un aumento del 14% (Marcelo y Ariza, 2005).		1		
8	Un creciente cuerpo de investigación asigna aun mayor importancia, para el crecimiento económico , a la calidad de la	1	1	1	1
9	educación antes que a la cantidad de la misma. Por ejemplo, dos estudios (Hanushek y Kimko, 2000; Barro, 2001),				
10	usando datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), descubren que un mejora-	1		1	
11	miento en las habilidades de matemáticas y ciencias tiene un impacto mucho mayor sobre el crecimiento económico que		1		
12	el logro de un aumento en la escolaridad. Hanushek y Kimko (2000) encuentran que el efecto de crecimiento estimado	1			1
13	de una desviación estándar de calidad es mayor que lo que se obtendría de más de nueve años de escolaridad promedio.				
14	Barro (2001) dice que mientras que un incremento de uno en la desviación estándar del logro escolar aumenta la tasa	1			1

	de crecimiento en un 0,2% por año, un incremento de uno en la desviación estándar en la calificación de las pruebas	1			
15			1		1
16	aumenta la tasa de crecimiento en 1% por año.				
17	Al estudiar el papel del mejoramiento escolar en el desarrollo económico , Hanushek y Woessmann (2007) encuentran	1			1
18	una sólida evidencia de que las aptitudes cognitivas de una población, antes que el nivel de escolaridad lograda, se			1	
19	relacionan fuertemente no solo con el crecimiento económico , sino también con los ingresos individuales y la		2		1
20	distribución del ingreso . Estos autores también concluyen , cautelosamente, que los beneficios de la calidad de la	1			1
21	educación pueden ser aun mayores en los países en desarrollo que en los países desarrollados.		1		1
	TOTALES	12	13	4	11

CONVENCIONES
Términos en rojo: Calidad de la educación o sus equivalentes
Términos en azul: Crecimiento económico o terminología relacionada en el sector
Términos en naranja: Vocabulario de sustentación (estrategias discursivas para asumir las afirmaciones como verdades)